L'« environnementalité » de l'école secondaire polyvalente Pierrefonds (1971)

Remis à Marc Grignon

Le 19 décembre 2014

Par Yanek Lauzière-Fillion

INTRODUCTION 2

1. CONTEXTE HISTORIQUE DE LA COMMANDE ET PLAN DE L'ÉCOLE 5

1.1 LE REJET DU MODÈLE DE L'ÉCOLE-PRISON 5
1.2 LA FORMULATION D'UN NOUVEAU PROGRAMME SCOLAIRE: LA POLYVALENTE 7
1.3 LE PLAN 11

2. LA CIRCULATION DES USAGERS DANS L'ÉCOLE 14

2.1 LES ENTRÉES 14
2.2 LA CAFÉTÉRIA 16
2.3 LA BIBLIOTHÈQUE 17
2.4 LES CORRIDORS 18
2.3 LES SALLES DE CLASSES 18

CONCLUSION 21

ANNEXES 23

BIBLIOGRAPHIE 41

I. ARCHIVES 41
II. SOURCES IMPRIMÉES 41
III. OUVRAGES DE RÉFÉRENCE 42
IV. ÉTUDES : LIVRES 42
V. ÉTUDES : PÉRIODIQUES 43

NOTES 44

Introduction

La polyvalence de l'enseignement à l'école secondaire, dont le projet est formulé par l'État québécois dans les années 1960 et prend forme dans les années 1970, vise à regrouper dans un seul bâtiment plusieurs programmes et cours jusque-là dispersés entre plusieurs écoles techniques et de métiers, divers ministères et diverses communautés[1].

L'école secondaire polyvalente Pierrefonds (aujourd'hui *Pierrefonds Comprehensive High School*) en est un exemple probant (**Fig. 1**). Elle est l'un des cas d'école les mieux documentés[2]. Cette école reçoit à l'époque de sa construction des commentaires élogieux[3]. Les plans sont dessinés par Fred Lebensold de la firme Affleck, Desbarats, Dimakopoulos et Sise[4].

[1] L'architecture scolaire au Québec a été traitée sous différents angles. Jusqu'ici, les chercheurs, critiques et vulgarisateurs ont publié des ouvrages de référence sous la forme d'inventaires, des monographies de bâtiments ou des articles de périodiques traitant entre autres de la conception des écoles, de leur coût et de leurs matériaux. Des ethnologues, des architectes et des historiens ont fait paraître des livres et des thèses de doctorat sur l'histoire de l'éducation, le thème du design ou encore l'identification du patrimoine architectural. Signalons la parution de monographies qui ont contribué à une meilleure connaissance de l'architecture des écoles de village, des collèges et des couvents.

[2] La polyvalente de Pierrefonds est relativement bien documentée en termes de sources primaires. Des articles de périodiques sont parus à son sujet entre 1970 et 1972 dans les revues *Bâtiment* et *Architecture Concept.* Les archives de cette école sont actuellement conservées à la commission scolaire Lester B. Pearson.

[3] « On dit généralement de ce projet de $6 millions que c'est le plus important et le plus avancé du point de vue architectural que l'on ait construit au Québec et même au Canada ces derniers temps. » («La polyvalente de Pierrefonds: concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment,* XLVII, 9 (sep. 1972), p. 12.)

[4] D'abord nommée Affleck, Desbarats, Dimakopoulos, Lebensold et Sise (1955-1960, puis ARCOP – *Architects in Co-Partnership* à partir de 1970), cette firme se

Trois propositions sont utilisées par Lebensold pour décrire son bâtiment : 1) La modularité qui génère la flexibilité du plan; 2) l'école comme lieu d'échanges entre communautés, voire agglomération urbaine; 3) l'école comme centre communautaire local. Il me semble que ces assertions sont toutes semblables en un point : l'ouverture. Je montrerai plus loin en quoi ces idées se structurent selon un schéma de pensée qui oppose la modernisme de la polyvalente à l'école classique d'avant 1960. Une réflexion similiaire est offerte dans les articles de périodiques qui traitent de cette école et dans les discours sur l'architecture scolaire émanant des institutions gouvernementales. Ce travail vise à répondre à la question suivante : la polyvalente de Pierrefonds est-elle vraiment « ouverte »?

Cette école agit selon moi comme un environnement contrôlé où les étudiants sont moins des « participants » qui déambulent dans une « ville » que des usagers soumis aux dispositifs imposés par l'architecte. L'édifice de Lebensold est replié sur lui-même et n'offre que peu de contacts avec le monde extérieur : telle une enclave, il s'offre en tant que microcosme. Le schéma de l'école classique est substitué par un édifice contrôlé propre à produire des savoirs.

forme avec la compétition pour le Queen Elizabeth Theatre de Vancouver (1957-9, 1962). Elle est connue pour ses constructions dans le paysage québécois et canadien des années 60: on n'a qu'à penser à la salle Wilfrid Pelletier, à la Place Ville-Marie, la Place Bonaventure, ou encore à deux pavillons construits lors de l'Expo 67 : *Man the Producer* et *Man the Explorer*.

Afin de soutenir cette hypothèse, j'examinerai l'adéquation entre les modalités qu'imposait la commande ministérielle et le bâtiment lui-même[5]. Il s'agira d'opposer les éléments du discours de la commande à l'expérience multisensorielle et kinesthéstique que constitue la circulation de l'usager dans l'environnement de l'école[6]. J'examinerai la distribution des fonctions et je préciserai pour chaque espace l'ambiance offerte.

Je propose dans un premier temps de situer la commande publique de la polyvalente dans le contexte historique des années 1960 puis de décrire le plan de l'édifice. Dans un deuxième temps, je suivrai le cheminement d'un usager dans l'école en tenant compte des accès, des seuils et des frontières qui jouent un rôle central dans l'expérience de l'édifice.

[5] Ainsi que l'écrit Stanford Anderson, « [Il ne faut] accepter ni la détermination complète ni l'autonomie. Il y a plutôt une intersection entre un champ relativement indépendant comme l'architecture et les conditions permises et limitées par la société. Il y a un certain ordre interne au champ de l'architecture, mais l'intersection avec une société particulière est une question d'enquête historique, non de démonstration logique [...]. » (Anderson 1987). En tant que champ quasi-autonome, l'architecture est néanmoins constituée de notions qui lui sont d'origine extérieure.

[6] Le concept d'« environnementalité », au sens où l'entend Taylor (2012), sera mis à profit. L'auteur retrace l'apparition de l'« environnementalité » au XIX^{e} siècle victorien qui s'impose par rapport au *picturesque. «* Over the course of the nineteenth century new environmental terms took precedence over the 'picturesque', positioning Victorians within nature and society, town and country in different ways. » (Taylor 2012, 261) La société victorienne étudie l'atmosphère, régule les liens entre l'intérieur et l'extérieur, met au jour l'attachement au territoire géographique et son impact sur l'individu et la population. La théorie des caractères pourrait constituer, avec le pittoresque, un prélude au concept d'environnementalité. Dans *Essais sur l'art. La théorie architecturale à l'âge classique,* Boullée explique que le caractère cause en nous une impression apropriée à la destination du bâtiment. Whately (1770), dans *Observations on Modern Gardening*, explique pour sa part que par un processus d'associations d'idées, le bâtiment doit s'adresser à l'émotion.

1. Contexte historique de la commande et plan de l'école

1.1 Le rejet du modèle de l'école-prison

Entre 1963 et 1966, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec fait paraître cinq volumes (le rapport Parent) dans lesquels elle explique ses recommandations aux réformes à entreprendre dans le domaine scolaire. Parmi celles-ci, plusieurs concernent la réorganisation en profondeur des édifices scolaires. Une section entière est dédiée aux écoles secondaires polyvalentes (« Enseignement secondaire ») et porte sur la nature, la fonction et l'organisation des composantes de ce type d'école : bibliothèque, cafétéria, gymnase, laboratoires, salles de cours. Les anciennes écoles sont vues dans le rapport Parent comme étant le lieu d'un « simple assemblage de salles de cours » (Parent 1965-1966, II, 140), alors que dans les nouvelles écoles, « la classe traditionnelle n'existe plus, les groupes se faisant et se défaisant, de période en période, selon les rythmes et les choix des élèves » (Parent 1965-1966, III, 344). On fait valoir que l'ancienne école est homogène, alors que la nouvelle met en valeur la diversité[7].

[7] La séparation des filles et des garçons entre bâtiments distincts est ainsi remise en question et on souhaite tenir compte des habiletés de chacun. « [L'école traditionnelle] a négligé la diversité des talents, des antécédents et des goûts.» (Parent 1964, II, 136)

Dans un discours qu'il livre au 74e congrès de l'Association des architectes du Québec, le premier ministre de l'Éducation, Paul Gérin-Lajoie, fait état de ses voeux en ce qui concerne l'architecture scolaire et se fait encore plus tranchant dans la rupture qu'il opère avec les modèles éducatifs passés. Il parle de l'école « ancienne » en utilisant un vocabulaire carcéral : « Nous serons bien loin de la petite école à une seule classe, où cohabitaient sept divisions; nous serons loin aussi de la caserne divisée en cellules dont on change une fois l'an. » (Gérin-Lajoie 1965, 48)

Dix ans plus tard, en 1975, Michel Foucault (1926-1984) publie un ouvrage majeur, *Surveiller et punir*, dans lequel il compare lui aussi l'école à une prison. Dans « Ce que Foucault a appris de Bentham », Christian Laval (2011) montre bien comment en effet, la prison n'est pas le seul mode de diffusion du panoptisme à la fin du XVIIe et au début du XVIIIe siècle; l'école le serait aussi[8]. Foucault examine l'école sous l'angle du dispositif disciplinaire. Dans le chapitre troisième, intitulé *Le panoptisme,* lui-même

[8] Le panoptisme est cependant une idée qui évoluera chez Foucault, de son ouvrage *Surveiller et punir* jusque dans ses cours au Collège de France. Si le panoptisme de Bentham apparaît d'abord comme la marque d'un dispositif disciplinaire diffus socialement, Foucault se dégagera progressivement de cette idée pour adopter celle de la « norme régulatrice » [au croisement de la discipline sur les corps et du pouvoir régulateur sur les populations] et définir le mode de gouvernement spécifique du libéralisme, qu'il appellera la « gouvernementalité libérale » (Laval 2011, 4-5). Ainsi que l'explique Christian Laval, « le panoptique est partie prenante de la gouvernementalité libérale par certains de ses aspects les plus importants. Dans *Naissance de la biopolitique*, Foucault avance ainsi que 'le panoptique c'est la formule même d'un gouvernement libéral' […] » (Laval 2011, 6). La notion d'« environnementalité » telle que l'entend Taylor (2012) est elle-même tirée de celle de « gouvernenmentalité »: « The concept is comparable, and allied to the historical phenomenon of 'governmentality' described by Burchell *et al*. (1991) to explain the rationalities involved in modern social formations, governance and politics » (Taylor 2012, 275, n. 2)

tiré de la troisième partie de l'ouvrage qui se nomme « Discipline », Foucault explique que le XVIII[e] siècle aurait assisté à la naissance simultanée d'un pouvoir politique accru de la bourgeoisie qui revendique ses libertés individuelles, naissance dont la condition est un dispositif de pouvoir sur les corps par l'entremise d'un pouvoir sur les forces sociales et de l'individu sur lui-même. Le modèle du panoptique permet de comprendre le mode d'application de ce pouvoir : « Sans autre instrument physique qu'une architecture et une géométrie, il agit directement sur les individus; il donne à l'esprit du pouvoir sur l'esprit. » (Foucault 1993, 207-208) L'institution est quadrillée, découpée. Des « juges » distribués également et de manière hiérarchique s'occupent de faire passer le regard de la masse informe aux corps individuels en distinguant de manière binaire l'écolier normal de l'anormal. Ils se chargent d'imposer sur l'individu des contraintes ou d'observer ses va-et-vient : savoir-pouvoir qui se manifeste par des réponses aux questions telles que : qui est l'écolier? Où doit-il être? Par quoi le caractériser? Comment le reconnaitre? Comment exercer sur lui de manière individuelle une surveillance constante? Etc. (Foucault 1993, 201). Telle une prison, l'école répond aux chronologies scandées, demande aux « détenus » du travail obligatoire. «Pas de copiage, pas de bruit, pas de bavardage, pas de dissipation » (Foucault 1993, 202) : l'école agit en enfermant dans une cellule d'où l'écolier est vu de face par le surveillant tout en empêchant la communication latérale avec les autres détenus. « Autant de cages, autant

de petits théâtres, ou chaque acteur est seul, parfaitement individualisé et constamment visible. » (Foucault 1993, 202)

Bref, les institutions scolaires québécoises d'avant 1960 sont sévèrement critiquées par les tenants de la polyvalence de l'enseignement. Cette critique fait écho aux propos tenus par le philosophe et historien Michel Foucault dans son ouvrage *Surveiller et punir* dans lequel il explique que l'école est le lieu d'un pouvoir disciplinaire sur les corps qui s'exerce par la surveillance.

1.2 La formulation d'un nouveau programme scolaire: la polyvalente

Le programme qu'imposent les acteurs sociaux du début des années 1960 en architecture scolaire au Québec est marqué par un mot : modernisation.

> « Pour atteindre au but, nous devrons tous faire table rase des vieilles images mentales et des conceptions traditionnelles. Nous devrons tracer des devis nouveaux sur des base complètement blanches. C'est de cette façon seulement que l'école de demain pourra traduire ce que notre époque fait pour la libération de l'enfant. » (Gérin-Lajoie 1965, 49)

Lors de leurs analyses, les auteurs du rapport Parent découpent le temps en deux : il y a l'avant et l'après, la période avant 1960 correspondant à un schéma scolaire rigide et opaque, et la période de la publication du rapport correspondant à une réorientation majeure calquée sur les expériences faites à l'international, notamment aux États-Unis, par les pédagogies

«nouvelles» et «actives»[9]. La polyvalente est cette école nouvelle qui laisse place aux choix personnels de l'étudiant dans sa formation par un « jeu d'options » et réunit les élèves de diverses branches techniques ou générales[10]. Le programme multi-fonctionnel de l'école secondaire s'exprime dans le rapport Parent par l'idée que la polyvalente est un bâtiment qui résout sous un seul toit un ensemble de problèmes pédagogiques[11]. Le rapport Parent définit la structure idéale des composantes de ces écoles :

> « Quant à l'immeuble lui-même, il devra comprendre, en plus des salles de cours et d'un amphithéâtre, des laboratoires, des ateliers, une cafétéria, un gymnase, un musée, une bibliothèque pouvant accueillir 10% des étudiants inscrits, divers autres locaux pour les professeurs, la clinique médicale et le service de pastorale. » (Parent 1965-1966, V, 23)

Le rapport Parent fait de la bibliothèque le cœur de ce type d'édifice scolaire (Parent 1965-1966, III, 346). L'école polyvalente doit également être un lieu de concentration pour les étudiants, et cela passe par une remise en question de la fonction des fenêtres dans l'école. Doit-on favoriser l'éclairage naturel ou artificiel?

[9] Ainsi à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.EC.M.), les transformations suggérées par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement suscitent-elles des changements menés notamment par le Bureau de perfectionnement de l'enseignement : au primaire, «classement homogène » ; «team-teaching»; «rotation de l'enseignement» ; méthode active *Le Sablier* ; présence d'animateurs pédagogiques. (Gagnon 1996, 268)

[10] « Nous préconisons l'école polyvalente. À la fin de l'élémentaire, les élèves ne se dispersent pas vers des sections ou vers des établissements différents; ils se retrouvent tous à l'école secondaire dans un enseignement général qui leur donne des cours communs et qui se diversifie graduellement par un jeu d'options. » (Parent 1965-1966, II, 143)

[11] « Dans une société démocratique, l'école secondaire doit répondre à tous les besoins de formation de la population adolescente. C'est pourquoi elle doit être polyvalente. » (Parent 1965-1966, III, 344)

> « L'enfant à la maternelle a besoin d'un maximum d'éclairage naturel car il a besoin de percevoir la forme et la texture des choses. […] Par contre, les discussions sont plus vives en ce qui concerne l'éclairage des classes plus avancées. Doit-on ouvrir largement les baies vitrées sur l'extérieur ou, au contraire, supprimer carrément les fenêtres, sous prétexte qu'elles sont pour l'élève un facteur de distraction. » (« Tendances '65 : écoles », *Bâtiment,* XL, 10 (oct. 1965), p. 32.)

Quant aux liens entre la polyvalente et son contexte urbain, on souhaite que l'école polyvalente puisse répondre aux besoins de la population environnante. On pense aux services tels que le gymnase, la bibliothèque ou la cafétéria, ou encore à l'éducation des adultes. Cela est davantage une question de rentabilisation des édifices scolaires qui selon le rapport Parent, coûtent cher à construire et à entretenir. Pour ce faire il est suggéré de la maintenir ouverte une plus grande partie de l'année ou encore de modifier l'horaire des classes des étudiants qui la fréquentent[12].

Selon l'historien Robert Gagnon (1996), auteur d'une monographie sur l'histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), la naissance des écoles polyvalentes est dûe au taux de chômage en hausse et à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée du début des années 1960 (Gagnon 1996, 262) [13]. Cette situation justifie qu'on s'attarde à l'arrimage de la

[12] « Il n'est pas nécessaire de démontrer que l'école secondaire a besoin d'un vaste gymnase et d'un terrain de jeu extérieur, bien équipés, qu'on visera à utiliser au maximum, aussi bien le soir que le jour, aussi bien en fin de semaine que pendant les jours de classe. » (Parent 1965-1966, III, 347)

[13] Cette remise à neuf des bâtiments scolaires passe par deux modèles en concurrence : la cité des jeunes et la polyvalente. Le premier cas de figure est fréquemment mentionné dans le rapport Parent et fait office de véritable campus universitaire à taille réduite « Il sera souvent avantageux de construire (l'école secondaire polyvalente) en plusieurs pavillons groupés sur un meme campus : pavillon des cours, pavillon des ateliers, pavillon de la bibiothèque, etc. » (Parent 1965-1966, III, 345)

formation technique à la formation générale par la mise en place de divers regroupements, tels que le comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel à la CECM (1961), le comité d'étude sur la formation professionnelle par l'apprentissage au ministère de l'Éducation, et plus tard le rapport Parent (1965-1966). C'est toutefois avec l'*Opération 55,* qui vise la démocratisation de l'enseignement par la constitution de 55 commissions scolaires régionales catholiques et neuf commissions régionales protestantes, que « s'impose la notion d'école d'école polyvalente, c'est-à-dire un établissement qui peut offrir aux élèves le choix entre plusieurs orientations. » (Gagnon 1996, 262)

Ces nouvelles écoles doivent s'ajuster aux changements démographiques, aux innovations technologiques, aux diverses formes de travail (seul ou en équipe), à des usages divers.

> « Certains cours peuvent être communs à plusieurs groupes; quelques enseignements nécessiteront la formule du travail en équipe, celle du séminaire, parfois celle de l'entrevue. En construisant l'école secondaire polyvalente, il faut être bien conscient que l'ère des techniques audio-visuelles ne fait que commencer et qu'elle rendra possible l'utilisation simultanée d'un même local pour des enseignements différents. » (Parent 1965-1966, III, 346)

La polyvalente doit aussi demeurer ouverte aux nouvelles configurations organisationnelles dans son plan même. Le premier ministre de l'Éducation va jusqu'à dire que l'architecture de l'école pourrait n'être que temporaire :

> « Un demi siècle après une révolution architecturale fondée sur l'apparition de mesures imposées par la machine, sur la disponibilité des matériaux nouveaux et surtout sur l'idée que la forme suit la fonction, vous avez à faire face dans le domaine scolaire à une autre révolution. Vous avez à reconnaitre le changement comme donnée permanente et à l'intégrer au concept de

> fonction. De plus en plus, dans le domaine de l'architecture scolaire, la forme architecturale doit se fonder sur l'évolution constante de la fonction. (…) Peut-être même, au moment ou l'éducation se fait permanente, le bâtiment scolaire va-t-il devenir, chose paradoxale, provisoire. « (Gérin-Lajoie 1965, 49)

La proposition du ministre évoque les acquis du fonctionnalisme des années 1920 pour orienter les architectes vers une nouvelle définition, axée celle-là sur l'éphémérité du bâtiment selon les divers usages qui pourront lui être confiés. La polyvalente doit demeure ouverte et flexible[14].

Mais à l'échelle internationale dans le champ de l'architecture, la modernisation est déjà remise en question. Les années 1960 mettent au jour une crise disciplinaire. Le mouvement moderne est objet de débats qui conduisent à la quête d'une nouvelle théorie architecturale qui puisse dépasser le Style international et le fonctionnalisme traditionnel. L'utopie d'une table rase, d'un langage entièrement nouveau calqué sur la fabrication industrielle qui rejette les styles du passé, est écartée. Tandis que le Congrès international d'architecture moderne (CIAM) connaît sa dernière assemblée en 1959, l'architecte hollandais Aldo Van Eyck entreprend la quête des qualités constantes de l'homme en architecture; Jane Jacobs critique quant à elle de manière acerbe l'urbanisme fonctionnaliste (Bergeron 1989, 213-214). On s'efforce de reconstruire le tissu urbain.

[14] À la Commission des écoles catholiques de Montréal, le projet Recherches en aménagements scolaires (projet RAS), mené en concomitance avec les *New York Educational Facitilites Laboratories*, filiale de la *Ford Foundation*, propose des solutions aux problèmes de l'équipement et du matériel scolaire par la flexibilité et la modularité.

Les années 1960 sonnent donc la fin de l'école comme institution ecclésiastique rigide et fermée, comme cela avait pu être le cas avant la Révolution tranquille. L'école appartient dorénavant à la communauté entière et vise à libérer l'enfant du joug de l'école-prison. Un certain écart peut être observé entre le programme scolaire québécois qui vise à faire table rase du passé, et les nouvelles orientations préconisées à l'international.

1.3 Le plan

En se fiant au schéma présenté par Andrée Tessier-Lavigne (1969) quant à l'ordonnancement d'un projet d'école secondaire polyvalente, on en déduit que c'est la commission scolaire Baldwin-Cartier, propriétaire des établissements situés sur son territoire, qui a tout d'abord présenté une résolution d'intention au ministère de l'Éducation pour la construction d'une nouvelle école (Tessier-Lavigne 1969, 24). Après approbation par la Direction générale de l'équipement au ministère, c'est la commission scolaire qui a choisi l'architecte et les ingénieurs. Plus précisément, à Pierrefonds, les commissaires ont choisi de réunir deux polyvalentes en une pour des raisons d'économie. L'école devait desservir 1600 élèves de langue anglaise et 1500 élèves de langue française avec leurs locaux administratifs et académiques respectifs.

Les plans (**Fig. 2**), dessinés en 1965, illustrent la modularité et le souci d'économie des composantes qui s'exprime par un système (**Fig. 3**) composé de colonnes et de poutres préfabriquées et pré-contraintes, en

forme de ‘U’ renversé, et qui intègre en grande partie les services mécaniques et l’éclairage indirect. (AC 27, 302 (mars 72), 28) La lumière des néons est reflétée sur le plafond peint en blanc. À l’intérieur, les deux étages sont superposés l’un sur l’autre par une dalle de béton servant tout à la fois de plancher - couvert de tapis dans les sections académiques - ainsi que de plafond en béton gaufré. Une autre dalle fait office de toiture[15].

La caractéristique principale du plan de l’édifice de Lebensold est sa symétrie. L’école est structurée sur deux étages par une forme de croix. Au rez-de-chaussée, les casiers, la cafétéria, la cuisine et la chapelle occupent le centre du cruciforme. De chaque extrémité de cet espace central sont disposés des espaces dits « intimes » ou « communs », soient les secteurs académiques français et anglais d’une part et le gymnase, l’auditorium et les ateliers d’autre part. L’étage supérieur reflète la même composition. Il intègre au centre du cruciforme la bibliothèque, surplombée d’un puits de lumière et liée visuellement à la cafétéria par une ouverture verticale prenant la forme d’une galerie. Deux ailes sont réservées aux salles de classes tandis que l’autre axe est constitué du haut du gymnase, de l’auditorium et des ateliers. Il s’agit de la solution retenue par l’associé responsable du projet afin d’offrir un bâtiment économique qui puisse favoriser la distinction entre les deux groupes culturels. L’école accueille les

[15] « Les planchers sont recouverts de tapis dans les corridors, les classes et la bibliothèque ; de carrelages vinyle amiante dans la salle de récréation et les laboratoires ; de bois dans les palestres et le gymnase et laissés nus dans les ateliers. » (AC 27, 302 (mars 72), 30)

deux communautés et Lebensold prétend préserver « l'intimité des deux groupes »[16]. Voici comment l'architecte explique cette caractéristique :

> Bien sûr que nous avons dû isoler les deux secteurs académiques, explique Fred Lebensold, l'associé principal chargé du projet. Mais nous l'avons fait de façon à ce que les deux groupes se retrouvent plusieurs fois par jour dans des locaux communs ou la présence engendre les échanges. Nous avons distribué les classes, les ateliers, les palestres et le gymnase autour de la cafétéria, de la salle de récréation et de la bibliothèque, tous lieux naturels de rencontre. («École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept,* 27, 302 (mars 1972), p. 28)

C'est ici qu'il convient de remarquer que cette conception qu'a Lebensold des espaces communs en tant que « lieux naturels de rencontres » rejoint l'idée de l'école comme espace urbain.

Le thème de la « ville dans la ville » est cependant loin d'être unique à Fred Lebensold. Ainsi, à la polyvalente Macdonald-Cartier (1968), les architectes ont-ils considéré l'école comme une ville, avec sa place publique, ses artères, ses quartiers (**Fig. 4**)[17]. Fredric Jameson, en examinant les portes d'accès dissimulées de l'hôtel Westin Bonaventure de Portman, en

[16] « Au tout début, nous devions concevoir deux écoles séparées, une pour les francophones et l'autre pour les anglophones, déclarait au rédacteur de Batiment M. Fred Lebenson [sic], membre associé de la firme ARCOP Associates de Montréal. ' Après de longues études, nous en vinmes à la conclusion qu'une combinaison de deux établissements était la meilleure solution. Des économies sensibles pouvaient etre réalisées tout en maintenant l'indépendance et « l'intimité » de ces deux groupes d'étudiants. '» (« La polyvalente de Pierrefonds : concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment,* XLVII, 9 (sep. 1972), p. 12-13.

[17] « L'école devient une agglomération de plusieurs volumes aux dimensions et aux formes diverses plutôt qu'un tout simple et rigide. Le réseau de circulation de la ville comprend d'abord la grande place avec les édifices publics : auditorium, bibliothèque, cafeteria, espaces d'art, parascolaire, c'est le cœur de l'ensemble là où se croisent les voies de circulation, le lieu de rencontres et des échanges humains. » (« École Macdonald-Cartier », *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.fév. 1970, p. 27)

conclut qu'elles ouvrent vers une « ville miniature » qui vise à se substituer à la ville extérieure (Jameson 1991, 41)[18]. Les façades de verre, en reflétant l'environnement extérieur, empêchent de saisir la répartition des volumes. Quant à elle, la place Bonaventure à Montréal (1964-1967), construite sous la responsabilité de Raymond T. Affleck, se tourne brutalement sur elle-même ou, dans les mots de l'architecte, constitue « a city turned inside out » (Bergeron 1989, 200). Ses entrées sont situées au sous-sol et son enveloppe composée de façades aveugles n'illustre pas ses dix-sept étages.

La polyvalente de Pierrefonds est un bâtiment économique qui répond aux besoins de la commission scolaire d'offrir les services d'une école secondaire à deux communautés linguistiques. L'école, symétrique, constitue un espace urbain où il existe une certaine ségrégation des fonctions, entre lieux de rencontres et lieux intimes.

[18] Cela illustrerait selon Jameson une nouvelle conception de l'espace postmoderne : « *content to let the fallen city fabric continue to be in its being* » (Jameson 1991, 41).

2. La circulation des usagers dans l'école

L'« ouverture » de la polyvalente qui s'oppose au modèle de l'école-prison n'est peut-être qu'apparente. Ce type d'édifice scolaire est en réalité fondé sur une dissociation radicale de l'espace intérieur et extérieur. Même à l'intérieur du bâtiment, il n'est pas évident qu'on soit en présence d'un lieu d'échanges.

Il existe dans l'école un cheminement prescrit pour ses usagers qui correspond à un horaire assez strict (**Fig. 5**). Le rapport Parent précise que « L'école secondaire devrait être en activité dès 8 heures 30 le matin et le rester jusqu'à 5 heures 30 l'après-midi (…) » (Parent 1965-1966, III, 345) Les écoliers débutent leur journée par l'arrivée en autobus scolaire le matin, passent par les corridors, salles de classes et ateliers, puis se dirigent vers les salles communes avant de quitter en fin d'après-midi.

2.1 Les entrées

Le terrain de l'école est flanqué de terrains de jeux et de pistes de course ou de terrains synthétiques de sport (**Fig. 6**). De vastes stationnements sont également prévus. Les écoliers voyagent par autobus scolaire et sont déposés devant les entrées principales. Les accès principaux de l'édifice, disposés aux extrémités de l'édifice à l'opposé l'un de l'autre, ne permettent pas aux enfants de se voir en débarquant de l'autobus (**Fig. 7-8**).

Il n'est peut-être pas exclu qu'à l'époque, un résidant du quartier soit arrivé à pied ou en automobile; la polyvalente ne doit-elle pas être ce « centre communautaire » accessible à la population locale? Le visiteur passant aujourd'hui à pied devant l'école se trouve en tout cas devant une double difficulté : d'abord parce qu'il n'est pas en automobile, ce qui traçait une route pour l'écolier ou le visiteur de 1971; et puis parce qu'une grande distance sépare la rue de l'entrée principale[19]. Mais peu importe son moyen de transport, ce n'est qu'en traversant les stationnements et en se repérant grâce au débarcadère qu'on arrive à s'orienter. En effet, les portes ne sont pas facilement identifiables de l'extérieur (**Fig. 9**). Le visiteur est donc *amené* à accéder aux portes d'accès plutôt que de volontairement *savoir* comment y aller. L'enveloppe extérieure, uniforme, contient très peu d'ouvertures. Seraient-ce les signes qui la délimitent (drapeaux nationaux, marches surélevées par rapport au niveau de la rue (cf. Fig. 9) qui permettent de s'assurer que nous sommes bien en présence de l'entrée principale (**Fig. 10**)? Ou peut-être les entrées sont-elles identifiées par un matériau différent? De chaque côté de l'école se trouvent en effet d'imposantes excroissances faites de panneaux de béton précontraint, dotées de portes et de fenêtres, qui contrastent avec la brique brune utilisée pour le reste du bâtiment. On réalise cependant en s'approchant que ce ne sont pas des entrées principales mais bien des sorties d'urgence.

[19] Selon Jane Jacobs, « le CIAM dispersait ses édifices au milieu des espaces verts et loin des bruits de la rue.» (Bergeron 1989, 214)

Un peu à la manière de l'hôtel de Portman ou de la Place Bonaventure d'Affleck, la polyvalente de Lebensold présente une disjonction par rapport à l'espace extérieur. Ses entrées sont difficilement identifiables tandis que son enveloppe est homogène et presque aveugle. Elle est située loin de la rue. Cela la distancie du rapport Parent qui prônait une école accessible à la population environnante.

2.2 La cafétéria

Dans le portique, la circulation s'opère de manière perpendiculaire à l'arrivée, c'est-à-dire que la porte principale mène à un couloir où il faut choisir entre l'escalier qui mène à l'étage à gauche ou la cafétéria au rez-de-chaussée à droite (**Fig. 11**). Cette dernière est un vaste espace qui sert tout à la fois de salle commune, de salle à manger et de vestiaires, le tout sans aucune cloison (**Fig. 12**). Cet aspect « polyvalent » de la cafétéria correspond aux ambitions du rapport Parent qui privilégiait que cet espace puisse être utilise à d'autres fins que le seul moment du repas[20].

Toutefois, lorsque l'on visite le bâtiment aujourd'hui, il est frappant de constater que l'on cherche à s'orienter par rapport à un axe imaginaire qui diviserait l'école en deux en passant par cette pièce multifonctionnelle. On

[20] Il y a également une chapelle entre la cafétéria et l'auditorium, ce qui pourrait ajouter au rez-de-chaussée un espace fictionnel. En considérant que l'univers fictionnel religieux a plus d'emprise sur le spectateur que les autres formes de fiction, on pourrait considérer que l'espace fictionnel de la chapelle se superpose à l'espace de référence de l'école, et qu'en quittant ce lieu les étudiants se retrouvent dans un espace profane. "Le culte et la fiction ne diffèrent que selon la force de l'univers secondaire [...]". (Pavel 1986, 80)

peut imaginer qu'en 1971, même s'ils se trouvaient dans ce « lieu naturel de rencontre», les membres de chaque groupe linguistique étaient formellement catégorisés comme faisant partie de l'un ou de l'autre côté de l'école, puisque chaque élément architectural est symétriquement répété de l'autre côté. Ainsi, dans la cafétéria, il y a deux escaliers et quatre puits de lumière, dont deux latéraux et un au centre (**Fig. 13**); et ce, chaque fois pour desservir l'une ou l'autre des sections académiques. Il s'agit bel et bien de deux polyvalentes en une; mais tout se passe comme si on les avait juxtaposées et non fusionnées. L'environnement du bâtiment influence ses usagers en les catégorisant comme appartenant à l'une ou l'autre communauté. L'expérience d'emprunter tel ou tel escalier n'est pas anodin.

2.3 La bibliothèque

Que ce soit par l'entremise du puits de lumière qui surplombe la cafétéria ou en montant à l'étage supérieur, la bibliothèque est visible depuis plusieurs points de vue et occupe le centre de l'édifice (**Fig. 14-16**). Son espace est dépourvu de cloisons et se déployait jusqu'autour de la galerie qui surplombe la cafétéria. Il n'est pas possible de l'éviter.

La contradiction entre le parti pris architectural de Lebensold et les prescriptions du rapport Parent est flagrante. La bibliothèque est située au centre du bâtiment et dépourvue de murs. Les écoliers sont constamment ramenés à ce lieu, que ce soit pour revenir à la cafétéria ou pour circuler dans les sections académiques. L'environnement sonore ne peut être

autrement que bruyant et odorant puisque la cafétéria est située juste au-dessous. Le puits de lumière, qui inonde la pièce de soleil, rajoute à la sensation d'être dans un lieu dynamique de rassemblement.

Le projet de faire de cette polyvalente une ville intérieure flexible et repliée sur elle-même atteint ici son paroxysme. Le cœur du cruciforme, constitué d'une galerie surplombée d'un puits de lumière autour d'un axe central qui traverse l'école, sert de lieu de rencontre entre les communautés culturelles. Cette réalité architecturale se superpose, pour ainsi dire, aux prescriptions écrites du rapport Parent qui faisaient de la bibliothèque le « cœur » d'une polyvalente. En considérant les éléments environnementaux, la bibliothèque et la cafétéria deviennent ainsi les lieux les plus fréquentés de l'édifice. Le « cœur de l'édifice » devient le « cœur de la ville ».

2.4 Les corridors

Le couloir est un espace intermédiaire par sa luminosité et ses volumes. Alors que du côté anglais, les classes sont ouvertes aux corridors, du coté français, elles sont plus traditionnelles et fermées par des murs (« École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 27, 302 (mars 1972), p. 28). Lorsque les espaces d'enseignement sont ouverts, ils s'assemblent aux corridors par l'usage du tapis qui répond à de multiples fonctions, tels que l'insonorisation de la circulation, la conservation de la chaleur, la propreté ou l'économie. Ainsi, les espaces de circulation constituent parfois une extension de la classe (**Fig. 17**). Les corridors se distinguent toutefois

par la présence d'une lumière zénithale fournie par deux petits puits de lumière disposés de part et d'autre de l'école, et de fresques aux murs (**Fig. 18**). Leur présence rappelant les opérations mathématiques, la géométrie, l'électricité, ou la nature confère peut-être une fonction d'identification aux métiers ou disciplines enseignées dans les salles de classes, sortes de repères visuels.

2.3 Les salles de classes

Les salles sont de plusieurs types : enseignement théorique, ateliers, laboratoires, ce qui illustre la fonction première de la polyvalente, qui est d'associer la formation technique à la formation générale. Les salles de classe sont d'abord et avant tout des espaces de travail, de concentration, pour le travail en équipe.

La fenestration est absente dans ces lieux (**Fig. 19**). On a jugé que l'éclairage naturel dans les corridors permettrait de « changer d'ambiance », mais qu'il pourrait perturber la concentration des élèves s'il pénétrait plus loin[21]. À titre comparatif, la polyvalente Macdonald-Cartier utilise elle aussi un éclairage qui diminue plus on pénètre dans l'édifice : « Au fur et à mesure

[21] « Selon (Michel Leblanc, du bureau d'architectes Papineau, Gérin-Lajoie, Leblanc), tout individu peut, sans souffrir de claustrophobie, etre enfermé dans une salle de cours sans fenestration. D'ailleurs ces memes individus se retrouvent en plusieurs occasions dans des salles de cinéma, de concerts, et autres locaux sans fenetres. Dans certains cas, si une période d'adaptation est nécessaire les premiers jours, cela peut etre davantage imputable au fait que l'individu, n'a jamais été habitué à passer graduellement d'une salle avec baies vitrées à une salle sans fenetres. Facteur très important à considérer quand on utilise une salle sans fenestration : envisager le problème dans son ensemble, c'est-à-dire conditionner l'atmosphère globale de l'école. » (Bat, vol. 42, 9 (sept. 67), 36)

qu’on s’éloigne du centre, la densité de circulation diminue, les rues passent d’un caractère public à un caractère privé, plus intime, l’intensité de l’éclairage diminue […] » (« École Macdonald-Cartier », *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 27). À la polyvalente Louis-Joseph-Papineau, les fenêtres sont presque absentes de manière à créer une ambiance identique dans tous les locaux : « Nous avons voulu, explique Gilles Duplessis [l’un des architectes responsables du projet], aller chercher de la lumière, et non pas celle du soleil, pour créer une atmosphère homogène dans tous les locaux […] » (« École Louis-Joseph Papineau », *Architecture Concept,* 27, 301 (jan.-fév. 1972), p. 22).

En évitant l’usage du mur, le secteur anglophone privilégie un aménagement intérieur qui permet d’assembler plusieurs classes ensemble. Les étudiants peuvent également faciliter leurs déplacements. Il est évident cependant qu’une telle configuration devait être bien peu apte à la concentration. Du coté francophone, les murs existent mais sont rétractables. « Des cloisons amovibles permettent d’agrandir les classes. L’espace ainsi obtenu peut accommoder quelque 150 étudiants. Les classes de 30 élèves peuvent aussi etre divisés en petits séminaires. » (« École polyvalente Pierrefonds », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 13) [22].

[22] Lors de notre visite dans l’école, ces murs étaient fermés et laissaient croire qu’on ne les utilisait plus.

Le rapport Parent, s'appuyant sur les expérimentations en pédagogie active faites en France et aux États-Unis et qui placent l'enfant au cœur de son apprentissage, proposait des salles de classes pouvant répondre à divers besoins d'enseignement et de regroupement, comme l'illustre par exemple le mobilier des salles de classe de la CECM (**Fig. 20**). La solution retenue par Lebensold consiste à utiliser des poutres et des colonnes en béton précontraint qui, grâce à leur portée de 60 pieds, permettent aux classes de s'agrandir sans que les étudiants soient gênés par la présence de colonnes[23].

[23] La chaîne de montage et la production en série, apportées par la fabrication automobile, permettent une préfabrication qui est popularisée dans la construction par les pionniers de l'architecture moderne afin de répondre aux besoins pressants de l'Europe après la Première Guerre mondiale (Bergeron 1989, 149). Ainsi, les maisons extensibles produites par Walter Gropius et *General Panel Corporation* permettent, grâce à un système de modules et de cloisons, d'agrandir la maison selon les besoins de la famille (« Expansible Prefab House for Postwar », *Architectural Record,* vol. 96, décembre 1944, p. 69). Plus tard, les métabolistes japonais orientent leurs projets de mégastructures vers des espaces et des fonctions configurés de diverses manières. « We must stop thinking in terms of function and form, and think instead in terms of space and changeable function. » (Kiyonori Kikutake, cité dans Curtis 1996, 510) Le *Fun Palace* de Cedric Price s'offre quant à lui comme réponse à la « flexibilité et la mobilité personnelle » disponible depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Accessible par les réseaux de transport locaux et nationaux, le *Fun Palace* se présente en tant que « Non-programme» , structure éphémère qui brouille les frontières entre ce qui est imposé et ce qui est malléable, entre le travail et le loisir, entre l'assistance passive et la participation active. Il s'appuie en cela sur les transformations économiques qui marquent la génération des baby-boomers (Price et Littlewood 1968, 128-134). Enfin, plus près de nous, l'architecte Melvin Charney étudie les publications des *Educational Facilities Laboratories* alors qu'il dessine les plans de l'école secondaire de la Cité des jeunes de Hull en collaboration avec Oscar Newman. Il concoit pour sa part deux types de flexibilité : « The first type of flexibility was prefigured in the American schools without walls (…). The second related to the kits-of-parts as building system."(Martin 2013, 129)

Conclusion

La polyvalente de Pierrefonds est-elle véritablement ouverte? Elle apparaît en tout cas comme un bâtiment traversée de contradictions. On s'évertue à éliminer la fenestration sous prétexte qu'elle diminue la concentration, mais on place la bibliothèque au centre de l'édifice et on évite les murs, ce qui en fait un bâtiment où il est difficile d'imaginer quelconque zone de silence total. On souhaite faire de l'école un lieu de rencontres entre communautés, mais son axe central et symétrique divise plus qu'il ne rassemble. On veut en faire un lieu flexible, de plus grande liberté de circulation, et pourtant son programme même est strictement contrôlé : chronologies scandées, passages obligés à tel ou tel escalier. On veut en faire une école ouverte à la population, et pourtant sa situation géographique, son repli brutal sur elle-même et sa façade aveugle en font un édifice dissocié de l'espace urbain. Les installations sportives et la bibliothèque doivent-elles être ouvertes à tous ou aux seuls étudiants? L'école est-elle un milieu de vie communautaire, une extension de la demeure familiale ou un espace reclus d'étude et de concentration intellectuelle[24]?

[24] Le ministre de l'Éducation Gérin-Lajoie explique qu'il serait inconcevable que la population environnante n'utilise pas les services offerts par la polyvalente du quartier. « De plus en plus, l'école sera un milieu de vie autant que le lieu d'une activité aussi particulière que l'étude. Non seulement l'élève y recevra-t-il un certain nombre de cours, mais aussi il y mangera, il y acquerra sa formation physique; ses activités parascolaires s'y dérouleront; il y utilisera une partie importante de ses loisirs. […] Même les adultes reviendront de plus en plus à l'école, soit pour des fins de recyclage ou de formation postscolaire, soit pour des fins communautaires. » (Gérin-Lajoie 1965, 48)

On pourrait affirmer sans trop se tromper que le modularité a été mise au service de l'économie et d'une plus grande facilité d'exécution dans la construction, ce qui sert les architectes, ingénieurs et commissaires scolaires, mais pas nécessairement les usagers. Sommes-nous si loin du « simple assemblage de salles de cours » que dénonçait le rapport Parent? Peut-on véritablement parler d'une « ville intérieure » uniquement par la présence d'un éclairage et d'un achalandage qui diminue du centre vers la périphérie? Ne pourrait-on pas plutôt parler d'un environnement contrôlé qui laisse peu de place à la participation des usagers?

Par ailleurs, si dans le passé, l'architecte était vu comme travaillant séparément de l'administration scolaire et des acteurs entourant l'érection de ce type d'édifices, il faut déduire de ce qui a été dit précédemment que dorénavant, l'architecte devra être partie prenante d'une équipe de spécialistes entourant sa construction et s'exercer à transposer des notions extérieures au champ d'exercice de sa discipline :

> « Un autre aspect du défi qui vous est proposé, une difficulté supplémentaire si j'ose dire, c'est que votre tâche sera plus que jamais définie et déterminée par des constantes extérieures au bâtiment lui-même, par des constantes étrangères même à votre propre spécialité. Les créateurs de l'école nouvelle seront les démographes, les sociologues, les médecins et les psychologues tout autant que les architectes. Educateurs, administrateurs scolaires, juristes, spécialistes de toutes les branches des sciences humaines vont fournir à l'architecte ses véritables matériaux; les inconnues d'un équation nouvelle et complexe que vous aurez à résoudre en termes d'espace, de volume et de temps, en termes de mécanique, en termes d'esthétique. » (Gérin-Lajoie 1965, 49; c'est nous qui soulignons)

Le ministre utilise ici la métaphore mathématique afin d'illustrer sa conception du rôle de l'architecte et son rapport avec les autres champs d'activités humaines. L'architecte résout des opérations algébriques (le problème de l'école) dont les constantes sont fournies par des spécialistes extérieurs au champ de l'architecture (les données scientifiques), et que l'architecte transpose dans une équation par des «inconnues» (le bâtiment lui-même). L'architecte, s'il demeure cet homme de génie, doit néanmoins travailler dorénavant en collaboration interdisciplinaire[25].

[25] « Derrière toutes les grandes réalisations architecturales du passé, il y a non seulement un architecte de génie, il y a aussi un client audacieux et novateur. » (Gérin-Lajoie 1965, 49)

Annexes

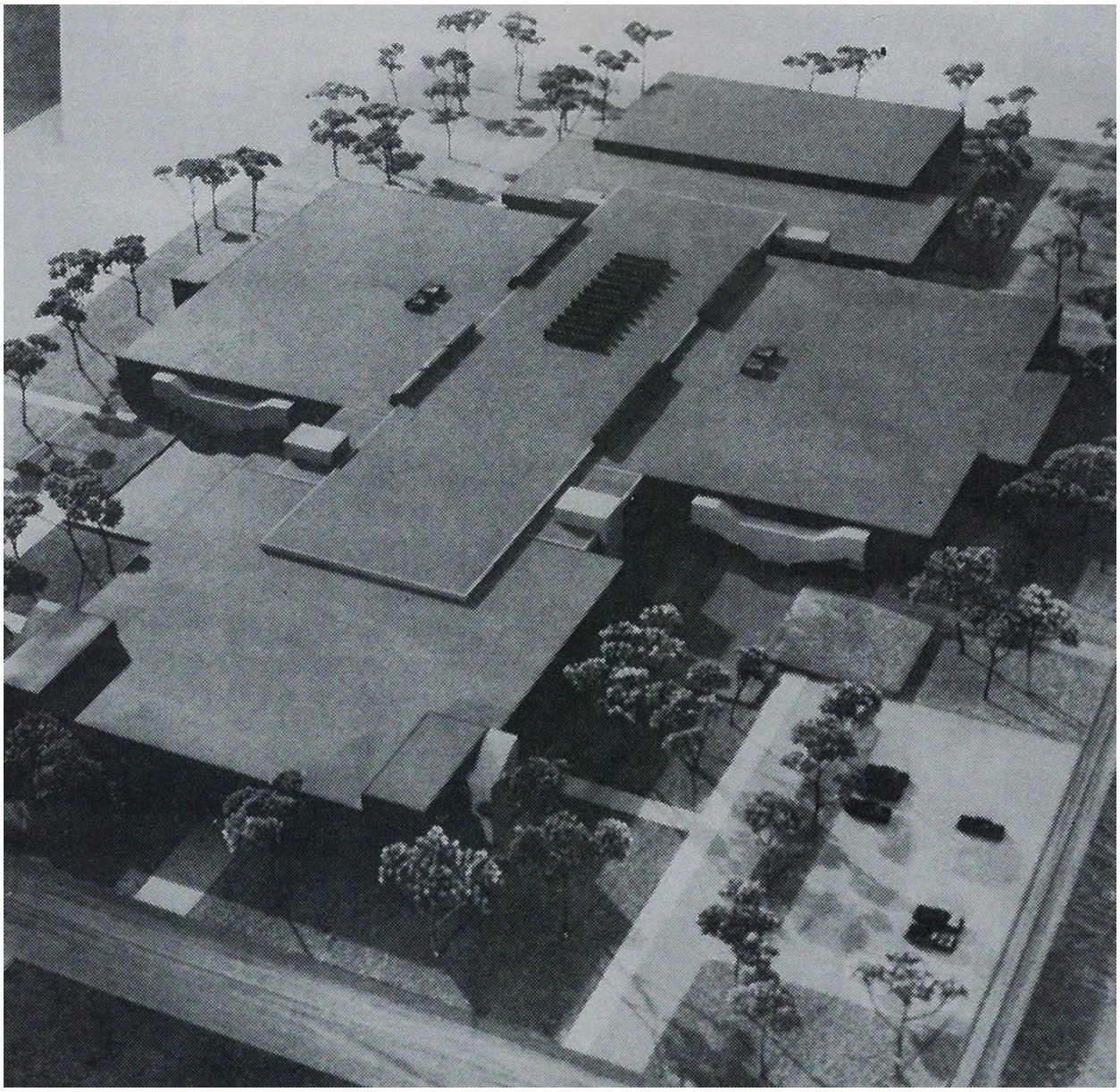

Fig. 1

Maquette

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 29.

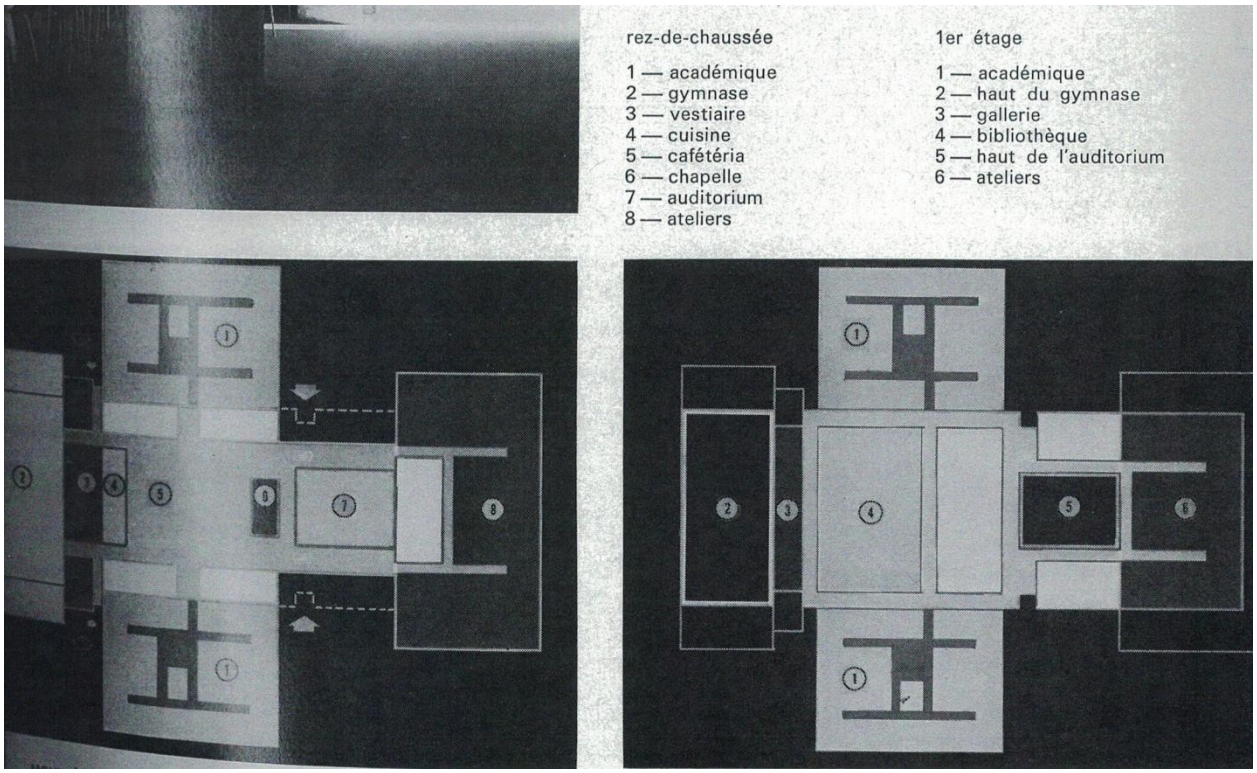

Fig. 2

Plan

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 27, 302 (mars 1972), p. 29.

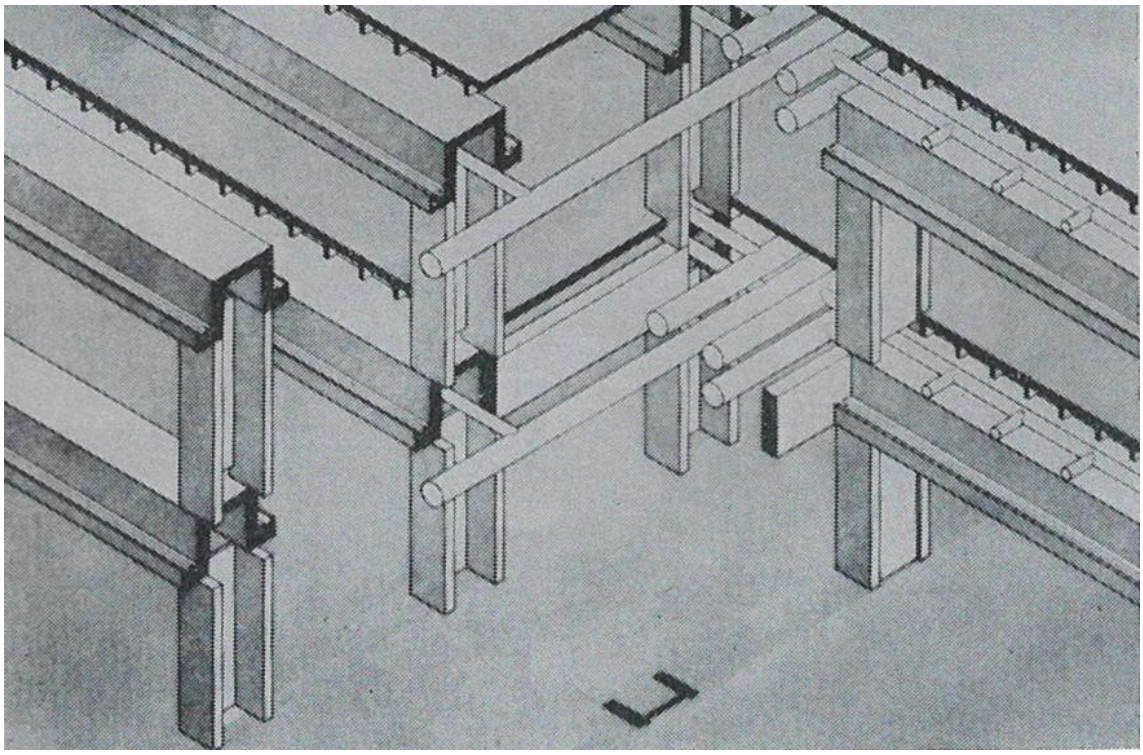

Fig. 3

La charpente modulaire

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept,* 27, 302 (mars 1972), p. 30.

Fig. 4

École secondaire polyvalente Macdonald-Cartier, vue sur la place publique intérieure

Tiré de « École Macdonald-Cartier» , *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 27.

2400 LA VIE QUOTIDIENNE

2401 Les arrivées et les départs

a) La cloche est une indication pour le personnel et non une autorisation automatique de départ pour les élèves.

b) La cloche sonne aux heures suivantes:

Le matin:	8:05	. les enseignants qui donnent la première période se rendent en classe - les élèves montent
	8:10	. les élèves se dirigent vers leurs locaux
	8:15	. première période
	9:05	. fin de la première période
	9:10	. deuxième période
	10:00	. fin de la deuxième période . récréation (15 minutes)
	10:15	. troisième période
	11:05	. fin de la troisième période
	11:10	. quatrième période
	12:00	. fin de la quatrième période . dîner
L'après-midi:	13:05	. les enseignants qui donnent la cinquième période se ren-en dent en classe - les élèves montent
	13:10	. les élèves se dirigent vers leurs locaux
	13:15	. cinquième période
	14:05	. fin de la cinquième période
	14:10	. sixième période
	15:00	. fin de la sixième période
	15:05	. septième période
	15:55	. fin de la septième période
	16:45	. fermeture de l'école

c) Le personnel ne doit jamais laisser le groupe dont il a la responsabilité quitter le local AVANT le son de la cloche qui annonce la fin du cours ou le départ des élèves. De plus, le membre du personnel doit occuper TOUTE sa période et ne pas l'abréger sous prétexte qu'il n'a plus rien à

Fig. 5

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire de Montréal, projet nº 437, *Cahier de références*, 4 juillet 1978, p. 31.

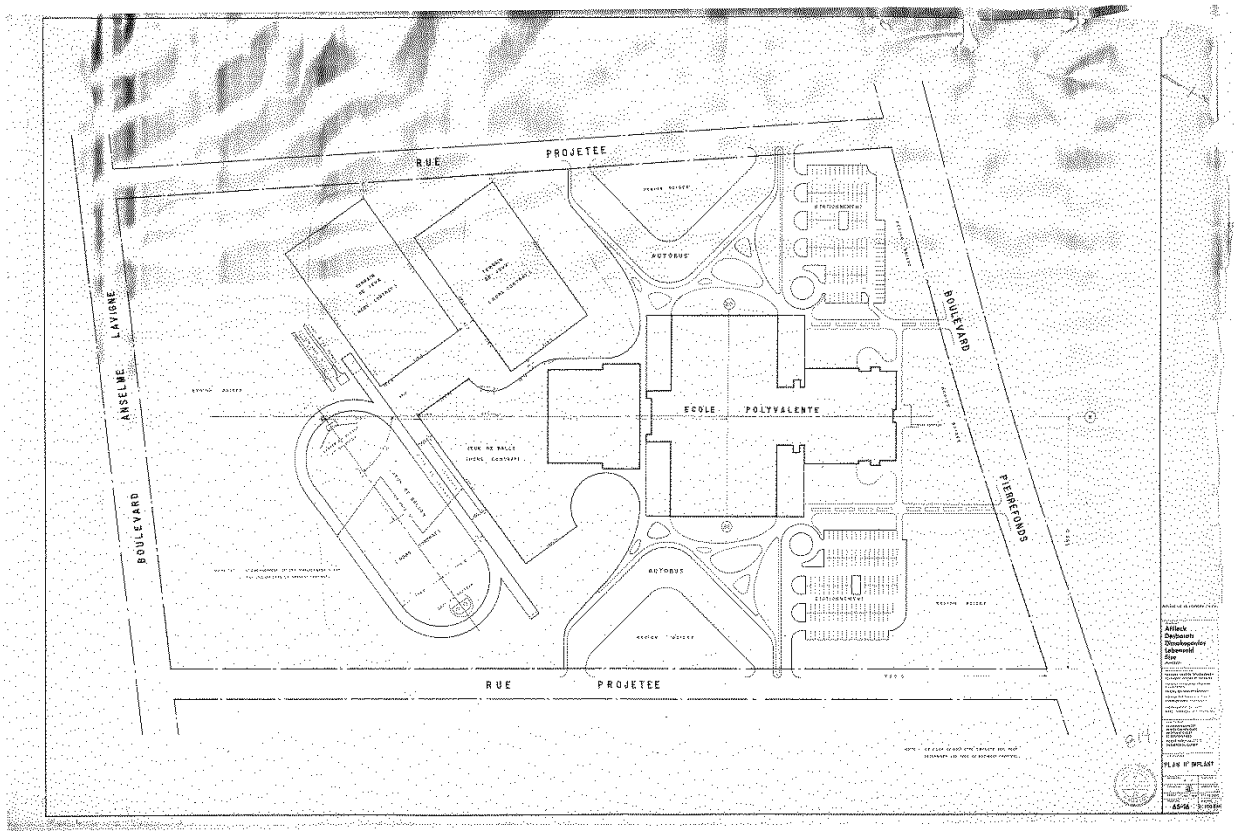

Fig. 6

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire Lester B. Pearson.

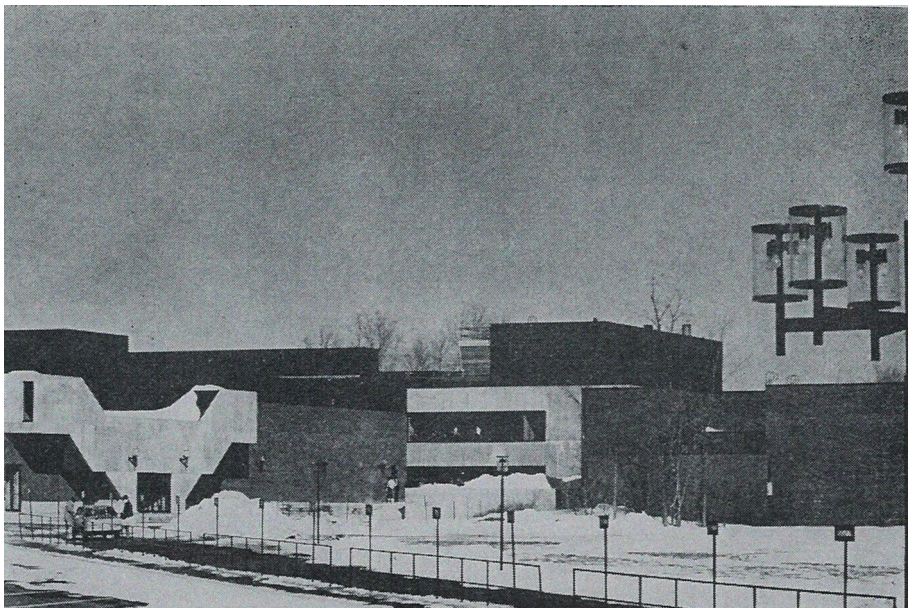

Fig. 7

L’une des entrées principales

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept,* 27, 302 (mars 1972), p. 27.

Fig. 8

L’une des entrées principales aujourd’hui où l’on voit les marches surélevées par rapport au niveau de la rue

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire Lester B. Pearson

Fig. 9

Vue vers l’entrée principale

Photo : YLF

Fig. 10

Drapeau et entrée principale à gauche et sorties d’urgence à droite

Photo : YLF

Fig. 11

Entrée principale, vers l’escalier à l’étage (gauche) et vers la cafétéria (derrière le photographe)

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire Lester B. Pearson

Fig. 12

Salle à manger (gauche), l’un des deux escaliers vers l’étage (centre) et vestiaires (droite)

Photo : YLF

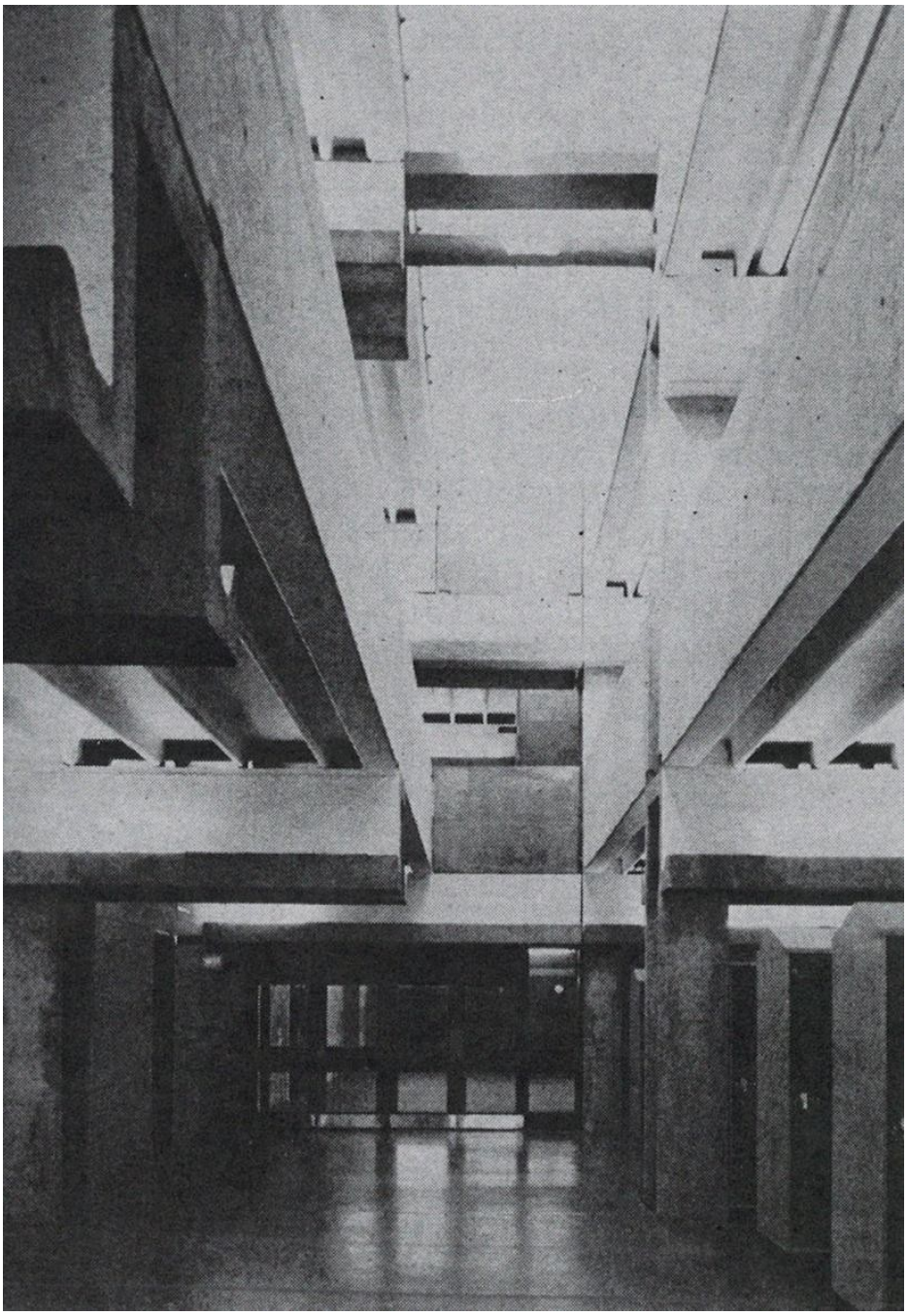

Fig. 13

L’un des quatre puits de lumière latéraux (rez-de-chaussée)

Tiré de « La polyvalente de Pierrefonds : concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 12.

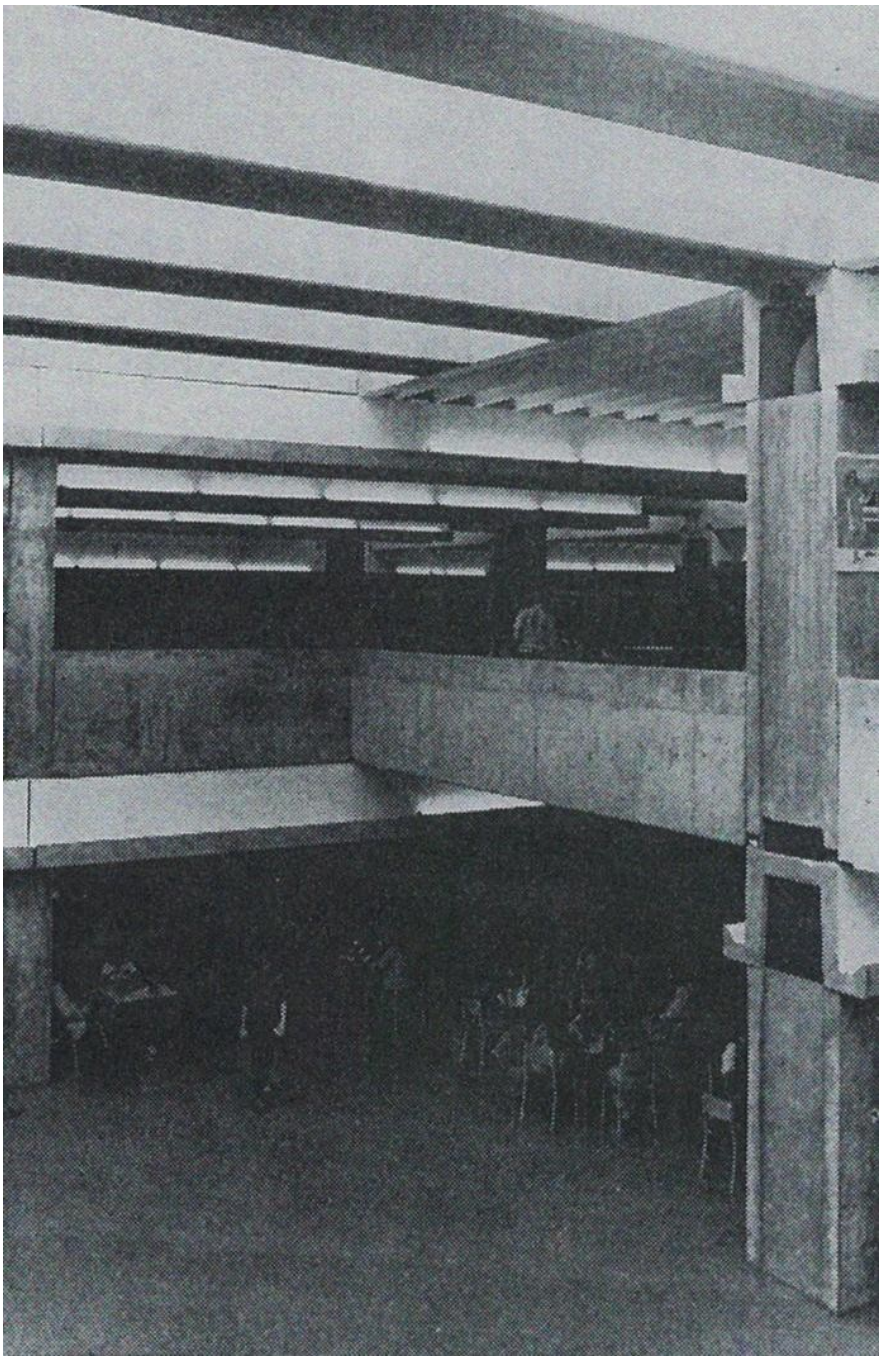

Fig. 14

Bibliothèque à l’étage et cafétéria au rez-de-chaussée

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept,* 27, 302 (mars 1972), p. 30.

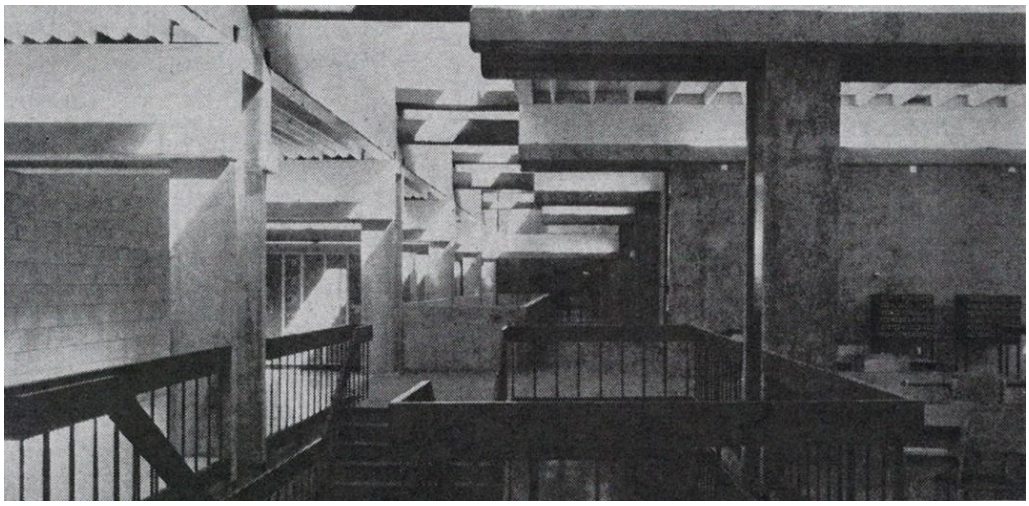

Fig. 15

Vestiaires (gauche), administration (au fond à droite) et bibliothèque (droite)

Tiré de « La polyvalente de Pierrefonds : concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 13.

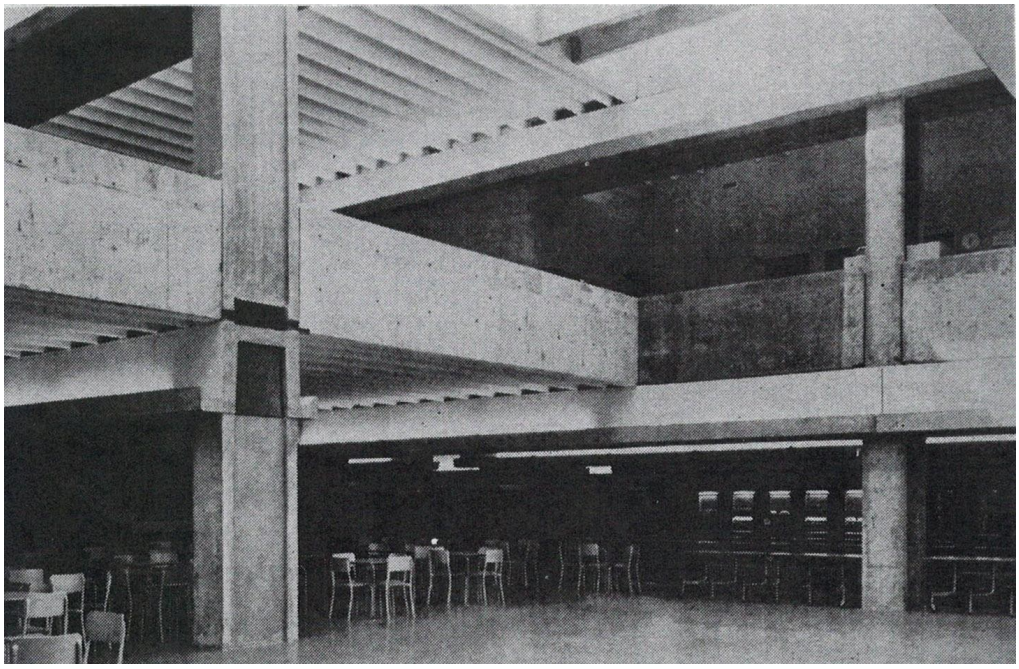

Fig. 16

Cafétéria (en bas) et bibliothèque (en haut)

Tiré de « La polyvalente de Pierrefonds : concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 13.

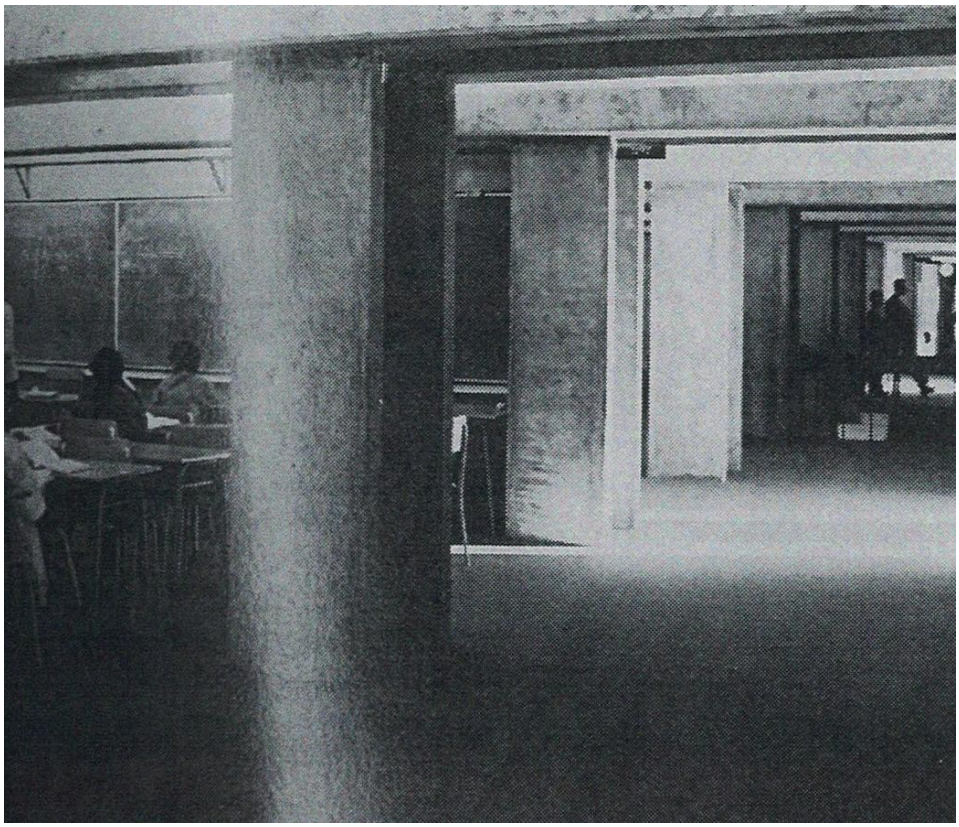

Fig. 17

Section académique anglaise, classe ouverte sans mur

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 27, 302 (mars 1972), p. 28.

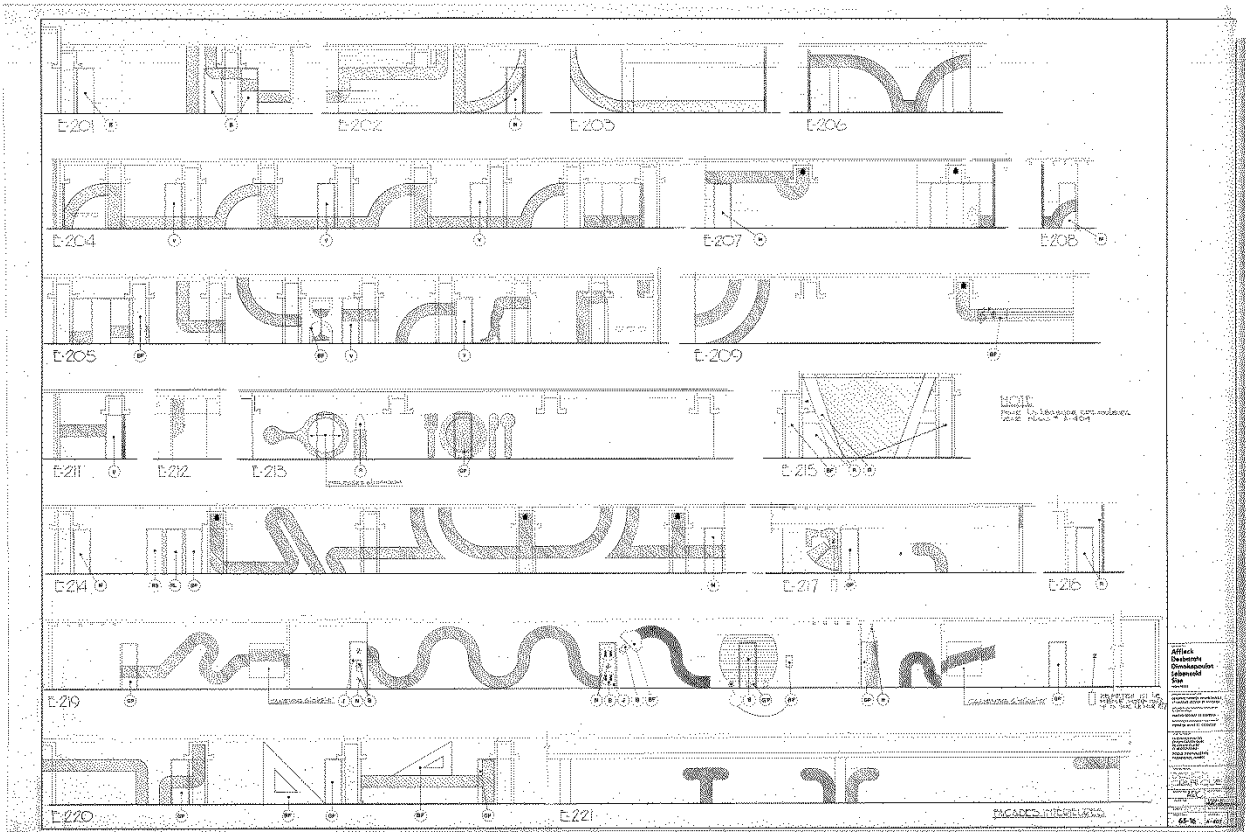

Fig. 18

Fresques

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire Lester B. Pearson

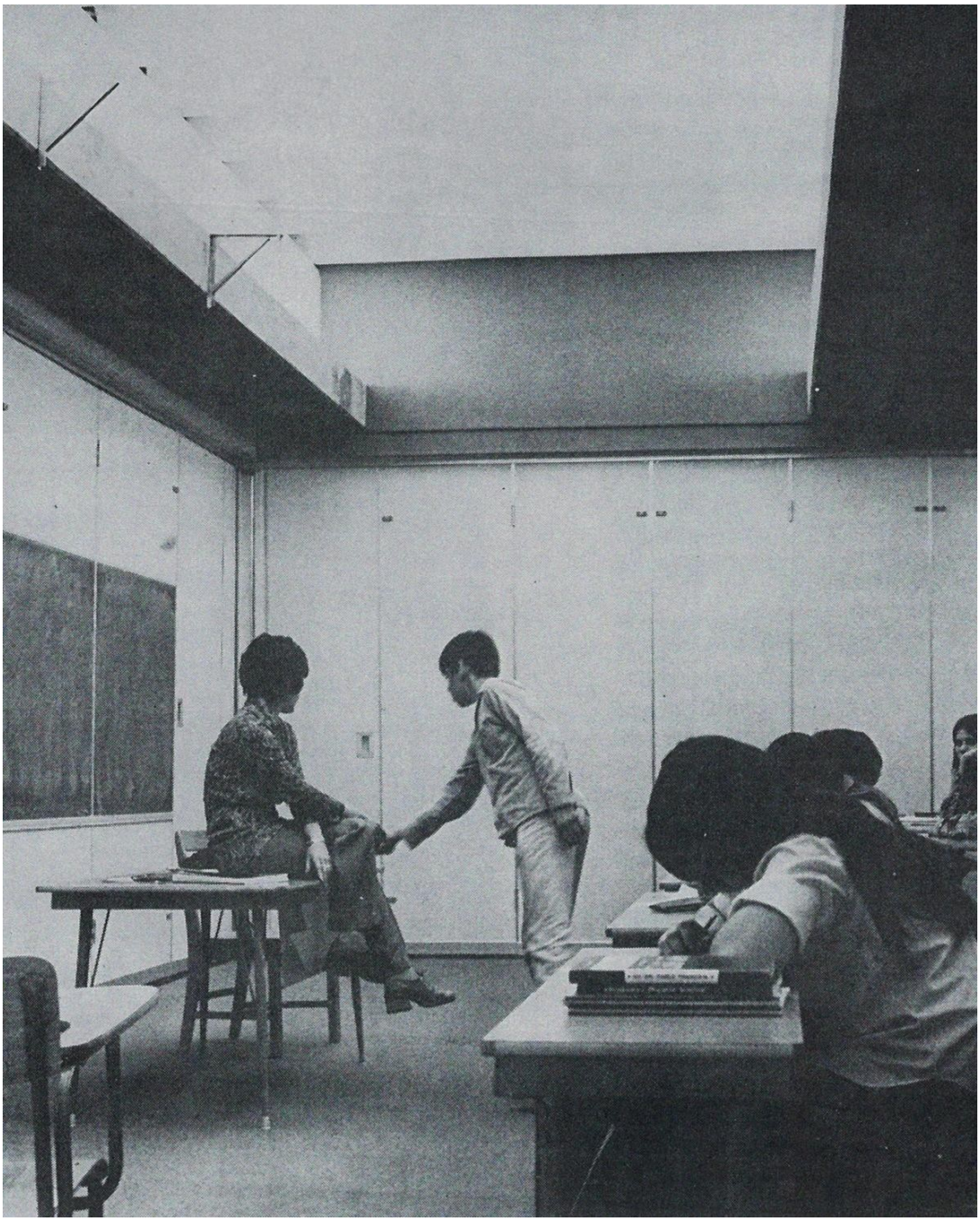

Fig. 19

Salle de classe avec cloisons rétractables

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 27, 302 (mars 1972), p. 28.

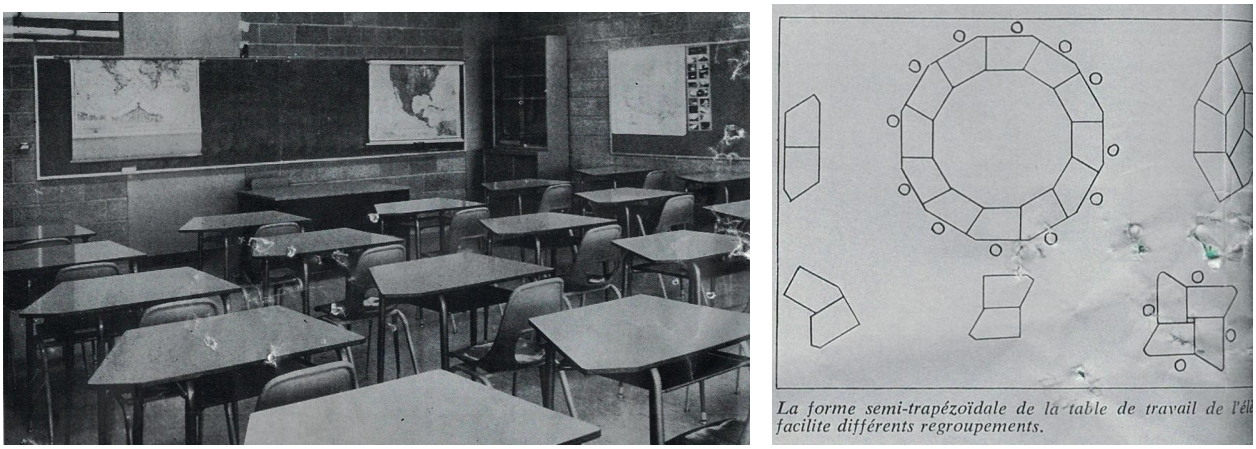

Fig. 20

Tables de travail semi-trapézoïdales devant « facilier les regroupements » à la CECM

Tiré de « École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept,* 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 18-19.

Bibliographie

I. Archives

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire Lester B. Pearson.

Québec, Montréal, Archives de la Commission scolaire de Montréal, projet n° 437.

II. Sources imprimées

« École Louis-Joseph Papineau », *Architecture Concept,* 27, 301 (jan.-fév. 1972), p. 20-25.

« École Macdonald-Cartier» , *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 27.

« École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 25, 281 (jan.-fév. 1970), p. 29-31.

« École polyvalente Pierrefonds », *Architecture Concept*, 27, 302 (mars 1972), p. 26-31.

« École polyvalente Pierrefonds », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 12-13.

« Expansible Prefab House for Postwar », *Architectural Record,* vol. 96, décembre 1944, p. 69

FOUCAULT 1975 – Foucault, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison,* Paris, Gallimard, 1975, 360 p.

GÉRIN-LAJOIE 1965 – Gérin-Lajoie, Paul, « L'évolution de l'enseignement du Québec », *Journal of the Royal Architectural Institute of Canada*, XLII, 4 (avril 1965), p. 48-49.

« La polyvalente de Pierrefonds : concept architectural adapté aux exigences du bilinguisme », *Bâtiment*, XLVII, 9 (sep. 1972), p. 12-13.

« Tendances ’65 : écoles », *Bâtiment,* XL, 10 (oct. 1965), p. 30-33.

TESSIER-LAVIGNE 1969 – Tessier-Lavigne, Andrée, « À chacun son école », *Architecture Concept*, 23, 271 (jan.-fév. 1969), p. 24-25.

PARENT 1965-1966 – Parent, Alphonse-Marie, *Rapport de la Commission royale d’enquête sur l’enseignement dans la province de Québec*, Québec, Commission royale d’enquête sur l’enseignement, 1965-1966, 5 v.

III. Ouvrages de référence

BERGERON 1986 – Bergeron, Claude, *Index des périodiques d’architecture canadiens*, Sainte-Foy, Presses de l’Université Laval, 1986, 518 p.

CURTIS 1996 – Curtis, William J.R., *Modern Architecture Since 1900*, London, Phaidon Press, 1996 (1ère edition 1982), 736 p.

KALMAN 2000 – Kalman, Harold, *A Concise History of Canadian Architecture*, Don Mills (Ont.), Oxford University Press, 2000, 661 p.

IV. Études : livres

BERGERON 1989 – Bergeron, Claude, *Architectures du XXe siècle au Québec*, Montréal, Éditions du Méridien, 1989, 271 p.

GAGNON 1996 – Gagnon, Robert, *Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal,* Montréal, Boréal, 1996, 400 p.

JAMESON 1996 – Jameson, Fredric, *Postmodernism, or, the Cultural Logic of Late Capitalism,* Duke University Press, Durham, 1991, 461 p.

MARTIN 2013 – Martin, Louis, *Melvin Charney, A Critical Anthology,* Montréal, McGill Queen’s University Press, 2013, 483 p.

PAVEL, Thomas G., *Univers de la fiction*, Paris, Éditions du Seuil, 1988, 210 p.

V. Études : périodiques

ANDERSON 1987 - Anderson, Stanford, « On Criticism », *Places*, vol. 4, nº 1, 1987, p. 7-8.

LAVAL 2011 – Laval, Christian, « Ce que Foucault a aprris de Bentham », *Revue d'études benthamiennes*, Août 2011, p. 1-9.

MARTIN 2012 – Martin, Louis, « Penser l'architecture et son histoire », *Pratiques de l'histoire de l'art à l'UQAM,* 2012, p. 109-117.

PRICE ET LITTLEWOOD 1968 – Price, Cedric, et Joan Littlewood, « The Fun Palace », *The Drama Review : TDR,* 12, 3 (printemps 1968), p. 127-134.

TAYLOR 2012 – Taylor, William, « The Culture of 'Environmentality' and the Exceptionality of the Countryside», *The Victorian World*, New York, Routledge, 2012, p. 259-275.

Notes